

Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung

Dagmar Abendroth-Timmer

1. Thematische Einführung

1.1 Motivation: Arbeitsdefinition und Bedeutung für die Evaluation bilingualer Module

Die Erforschung der Motivation stellt in der Fremdsprachendidaktik ein erst in neuerer Zeit wieder erforschtes Gebiet dar. Im Mittelpunkt der Motivationsforschung stand bis in die 70er Jahre eine kognitivistische Betrachtung der Leistungsmotivation ohne Einbezug der Emotionen (Heckhausen 1985: 99; Wendt 1993). Die affektive Dimension des Lernens (mit Ausnahme von Faktoren wie Einstellungen und Angst, z.B. Düwell 1979; Ramage 1990; Candelier und Hermann-Brennecke 1993; Über Grosse, Tuman und Critz 1998), die zugegebenermaßen ihre spezifischen Schwierigkeiten für die forschersische Erhebung birgt, wurde weitestgehend ausgeklammert. Gerade der emotionalen Ebene von Motivation wird unter anderem im Zuge von Selbstkonzeptforschung und Selbstbestimmungstheorien (Deci und Ryan 1993; Jerusalem und Pekrun 1999; Metz-Göckel, Hannover und Leffelsend 2000) sowie einer zunehmend qualitativ ausgerichteten fremdsprachendidaktischen Forschung aktuell Rechnung getragen.

In der Evaluation des hier vorzustellenden bilingualen Projektes wurden daher verschiedene Aspekte der Lernerpersönlichkeit im Sinne eines „Variablen Kontextes Sprachlernprozess“ betrachtet (siehe im Detail Abendroth-Timmer 2002: 197f. in Anlehnung an die Unterteilungen von Düwell 1979: 1-45, 1983: 179; Ellis 1994: 191ff., 293ff., 467ff.; Klauer 1996: 140; Rüschoff und Wolff 1999: 41, 43-45). Motivation als ein Aspekt unter vielen, die den Lerner charakterisieren, steht im Zentrum der Studie zur Arbeit mit bilingualen Modulen. Motivation wird verstanden als das Wirksamwerden von Motiven im Rahmen bestimmter (Lern)Kontexte. Motive und Motivation sind durchaus hinsichtlich ihrer Fachspezifik zu betrachten. Dies bezieht sich zum einen auf die inhaltliche Seite der Motive (z.B. Klangmotiv beim Fremdsprachenlernen). Zum anderen zeigt sich die Fachspezifik bei der Dauer der Wirksamkeit von Motiven und der Aufrechterhaltung der Motivation, denn Fremdsprachenlernen zeichnet sich in besonderem Maße durch „das immerwährende Vertrösten auf später“ aus (Kleppin 2002: 28; siehe auch Düwell 2002: 166). Ferner ist zu berücksichtigen, dass die durch die Motivationsforschung entwickelten Motivlisten im Prozess gesellschaftlicher Entwicklung immer wieder neu zu benennen und zu erweitern sind (z.B. Mobilitäts- und Medienmotiv) (Bach und Hiddessen 2002: 29).

Mit Boosch (1983: 22) unterscheiden wir ferner zwischen „Motivarten“ unterschiedlicher inhaltlicher Zielsetzung (z.B. Neugierde) und „Motivformen wie Affekte, Begierde, Erwartung, Interesse, Sucht, Wille, Einstellung, Anmutung, Wunsch“. Veranschaulichend würde z.B. die Motivart „Neugierde an einer Sprache“ zur Motivform „Wunsch ins Zielsprachenland zu reisen“ führen. Zudem können nach Apeltauer (2002: 151) kognitive Motive (z.B. Selbststeuerung) und positive oder negative emotionale Grundmotive (z.B. Spaß – schlechtes Gewissen) angefügt werden.

Weiterhin wird eine Reihe an Dichotomien zur Beschreibung von Motivation verwandt. Diese sollen in diesem Zusammenhang nicht im einzelnen diskutiert werden, das dies an anderer Stelle geleistet wurde (Abendroth-Timmer 2002: 198). Dabei wurde gezeigt, dass die begrifflich suggerierte klare Trennung von Motivationstypen zweifelhaft ist und eher von einem Kontinuum zwischen z.B. extrinsischer und intrinsischer Motivation auszugehen ist, die Begriffe aber als solche nicht aufgegeben werden sollten (siehe auch Apeltauer 2002: 145).

-2-

Bedeutsam ist bezüglich der Annäherung an eine Definition von Motivation die Beschreibung ihrer möglichen Dimensionen: Aktivierung, Energetisierung (Krapp 1996: 88), Gerichtetheit, Ausdauer, Aktivitätsniveau und Kontinuität (Stipek 1988: 12f. in Anlehnung an Maehr 1982). Diese Dimensionen verweisen auf die Kontextabhängigkeit und starke Wandelbarkeit von Motivation. Hierbei spielen zum einen das Selbstkonzept, aber auch die Beurteilung des eigenen Lernerfolgs (Riemer 2001: 380) eine nicht unerhebliche Bedeutung. Gerade der Einbezug der Dynamik und Vielfältigkeit von Motivation ist ein zentraler Entwicklungsschritt der neueren Motivationsforschung. Ein entsprechendes Schema liefern Heckhausen (1989) und in Weiterentwicklung Dörnyei (2001).

Insgesamt wurde folgende Arbeitsdefinition von Motivation der Studie zugrunde gelegt (siehe erstmals in Abendroth-Timmer 2002: 205):

Motivation setzt sich zusammen aus einem Komplex von Motiven als subjektive, d.h. lebensgeschichtlich und erfahrungsweltlich entwickelte Bedeutungen, die gleichermaßen eine affektive, kognitive und konative Dimension aufweisen. Sie unterliegt entwicklungspsychologischen Bedingungen.

Im Rahmen der Studie wird ferner angenommen, dass Motivation durch ihre Kontextspezifik wandelbar ist. Zudem findet die Fachspezifik der wirkenden Motive besondere Berücksichtigung. Im Projekt wurde auf dieser Basis und auf der Grundlage von konstruktivistisch orientierten erkenntnistheoretischen Überlegungen davon ausgegangen, dass pädagogische Maßnahmen zur Motivationsförderung speziell ausgehend von einer introspektiven Ermittlung der Motivationsstruktur der Lernenden geplant werden können.

Bei der Erstellung der Erhebungsinstrumente der Studie (siehe [Anhang](#)) und der Auswertung der Schülerdaten wurde dies sowie die Arbeitsdefinition zugrunde gelegt und es wurde im Einzelnen eine große Anzahl komplexer Motivationsmodelle einbezogen (detailliert siehe Abendroth-Timmer 2002: 198ff.). Diese sollen im Folgenden bezogen auf den Fragebogen 1 kurz benannt werden.

Lebensgeschichtliche und erfahrungsweltliche Aspekte einer Lern- und Sprachlernmotivation werden mit den Fragen A1-5, 8, B2-3 und besonders mit Block C erhoben. Fachspezifische Motive zielen bezogen auf das Sachfach A7 und A9, bezogen auf Fremdsprachen Block C sowie bezogen auf den Fremdsprachenunterricht Block D an. Die entwicklungspsychologische Komponente wird einbezogen, indem sowohl Schüler/innen der Sekundarstufe 1 als auch 2 befragt wurden. Mit B3 wird dem Konzept entsprochen, wonach Lernmotivation und Lernaufwand miteinander verbunden sind (Lieury und Fenouillet 1997: 120f.). Die internalisierte Motivation (Stipek 1988: 44) als Form intrinsischer Motivation, im Sinne der Entwicklung einer bestimmten Einstellung zum Lernen und einer Wertigkeit der Fächer, beziehen A5 und 6 und C20 ein. Schließlich berücksichtigen B1c das Konzept zum *flow*-Erlebnis (Csikszentmihalyi 2002), B1f und k Konzepte zum Einfluss des Fremdbilds auf die eigene Lernmotivation (Lieury und Fenouillet 1997: 92), B1 g, i, j, l, m Attribuierungstheorien (Heckhausen 1989: 387ff.; Weiner 1994: 257ff.), B1 a, b, d, e Konzepte zur Leistungsorientierung und -vermeidung (Atkinson 1975; vgl. Weiner 1976: 36ff.). B1h betrachtet, wie die fachspezifischen Fragen in Block D, die Bedeutung der Vermittlung von Lernstoff auf die Motivation. Die integrative Motivation wird über C19 erfragt. Die instrumentelle Funktion von Fremdsprachen erfassen C16, 17 und C20 c und g (vgl. Ramage 1990; Ellis 1994). Neben der Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit und Begabung (Items 27, 40, 48, 78, 79, 92, 113, 126) wird weiterhin in B1f die Sicht der Eltern, aber auch die der *peers* auf die Lernleistung (Finkbeiner 2001: 357) erfragt (Item 47, 105).

Für die Analyse der konkreten Erfahrungen im bilingualen Modul, die mit den weiteren Erhebungsinstrumenten erfasst wurden, werden besonders Verlaufsmodelle wie jene von Heckhausen (1989: 468, 471) und von Dörnyei (2001) herangezogen.

1.2 Zu den Konzepten *Language (Learning) Awareness*, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Zu den Begriffen liegt eine Vielzahl an Definitionen vor. Die Problematik der Konzepte *Language (Learning) Awareness*, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit besteht darin, dass sie sich schwer gegenüber anderen Konzepten wie unter anderem jenem des Interkulturellen Lernens oder Konzepten zu Lernerstrategien abgrenzen lassen, da sie diese zum Teil umfassen. Sie stellen damit einen vielschichtigen und weiten Bereich fremdsprachlichen Lernens dar, der in der methodischen Umsetzung und der empirischen Erforschung bislang jedoch eine untergeordnete Rolle spielt (siehe auch Luchtenberg 1994: 21). Sicherlich ist dies auch damit zu begründen, dass die konzeptuelle Weite forschungspragmatische Schwierigkeiten mit sich bringt (vgl. Edmondson und House 1997). Umgekehrt birgt sie allerdings die Möglichkeit eines relativ offenen Zugriffs auf komplexe Lernprozesse. Dies soll durch die Darstellung verschiedener Definitionen und ihrer unterrichtsmethodischen Implikationen nachfolgend verdeutlicht werden.

Das Konzept der „*Language awareness*“ wurde in den 60/70er Jahren in Großbritannien und für den Muttersprachenunterricht entwickelt. Das von Eric Hawkins 1981/1987 publizierte Konzept sollte eine mehrfache Brückenfunktion übernehmen und bei dem Übergang von einer Muttersprache zu Englisch-als-Zweitsprache, dem Übergang von einer Schulform in die nächste, dem Wechsel zwischen verschiedenen Ansätzen des Fremdspracherwerbs helfen (Luchtenberg 2001: 131; Gnutzmann 2003: 336; Wolff 1997: 172f.). Es war damit primär nicht auf Fremdsprachenunterricht, sondern eher auf allgemeine curriculare Fragen ausgerichtet (Edmondson 1997: 90). Dennoch erlaubt das Konzept den Sprachlernprozess, also die *Language learning awareness*, mitzubedenken.

In der weiteren Entwicklung des Konzeptes werden Sprachneugier, Sprachanalyse und metasprachliche

Kommunikation, bewusstes Sprachhandeln und darüber hinaus die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und die Reflexion von Sprache als Machtinstrument zu den zentralen Zielen (Luchtenberg 2001: 131). Im *Language awareness*-Konzept sind daher eine kognitive, affektive und soziale Ebene herauszuarbeiten (Luchtenberg 1994: 5ff., 2001: 131; Gnutzmann 1997: 216; Wolff 1997: 173).

Die Verzahnung der Ebenen soll im Folgenden konkreter betrachtet werden. Die Sprache als Machtinstrument erschließt sich kognitiv wie affektiv über die Reflexion von Sprache und Pragmatik. Affektiv wirken auf die Sprachbewusstheit Einstellungen, Interessen und Neugier bezogen auf die Sprache und ihre Sprecher. Indem weiterhin die verschiedenen Sprachfächer in Verbindung gebracht werden, aber auch Ausgangssprachen mitbedacht werden, wird der Lerner ins Zentrum gerückt. Er gewinnt neue kognitive Erkenntnisse bezüglich seiner Sprachen, d.h. bezogen auf ihren Aufbau, ihre Strukturen und ihren Gebrauch, und wird auf einer Ebene des sozialen Lernens zur Akzeptanz für unterschiedliche gesellschaftliche Varietäten einer Sprache geführt (Gnutzmann 1997: 216). Durch die Thematisierung von Mehrsprachigkeit kann nicht nur eine andere Einstellung gegenüber Sprachen, sondern auch gegenüber anderen Kulturen im Sinne einer kulturellen Bewusstheit (*cultural awareness*) angebahnt werden. An diesem Punkt grenzt die Schaffung einer erhöhten Sprachbewusstheit beim Lerner an Teilziele im Konzept des Interkulturellen Lernens an.

-4-

Das Konzept wurde in Deutschland übernommen. Geisler und Hermann-Brennecke (1997: 83) verweisen auf Springmeyer (1973: 10), die den Begriff Sprachbewusstheit erstmals verwendet hat. Bei der Übernahme des Konzeptes erfolgte eine Anpassung an die Lernziele der kommunikativen Methode. Während in der Theorie der kommunikativen Kompetenz mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch gleichbedeutend war, wurde in der durch die audio-linguale Methode und durch Einsprachigkeit weiterhin geprägten Unterrichtspraxis die Mündlichkeit betont. Sprachreflexive Verfahren sah man eher an schriftliche Sprachproduktion gebunden. Damit erhielten sprachvergleichende und sprachreflexive Verfahren in der Praxis kaum Einzug (Gnutzmann 2003: 336).

Mit der kognitiven Wende in der Fremdsprachendidaktik seit den 90er Jahren entwickelte sich eine von Reinfried (2001) als „neokommunikative Methode“ bezeichnete Unterrichtspraxis, die sich in Lehrwerken mit der Förderung der Reflexion von Sprache(n) und des Sprachlernprozesses sowie von Strategien niederschlägt. Es verwundert daher nicht, dass 1997 dem Begriff der Sprachbewusstheit ein Themenheft der Zeitschrift *FluL* gewidmet ist und in den 90er Jahren mehrere Artikel zu diesem Thema in der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* erschienen sind.

Edmondson und House (1997: 3) verdeutlichen in Anlehnung an Schmidt (1994) die Notwendigkeit der deutlichen Unterscheidung zwischen Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit: „Sich darüber bewußt zu sein, daß man lernt, ist nicht gleichzusetzen mit einer Bewußtheit darüber, was man gelernt hat.“ Dem wird hinzugefügt, dass es auch nicht gleichzusetzen ist mit der Bewusstheit darüber, wie und warum man das Gelernte tatsächlich gelernt hat. Auch eine Gleichsetzung mit Wissen über Sprache, Strategien usw. entspricht noch keiner Sprachlernbewusstheit.

Sprachlernbewusstheit wird in der vorliegenden Untersuchung in Anlehnung an Edmondson definiert. Es bezeichnet weniger einen bewussten, absichtsvollen und vom Lerner bezogen auf die Ziele kontrollierten Lernprozess, als vielmehr:

Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen, die u.a. aus Erfahrungen und Introspektion gewonnen werden, die nach Auffassung des Subjekts Einfluß auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können und bei Bedarf artikuliert werden können. Nach diesem Konzept gilt Wissen über das Fremdsprachenlernen nur dann als Sprachlernbewusstheit, wenn eine Relevanz für das Verhalten des Subjektes eintritt, d.h. Einsichten in sich selbst als Lerner können zur Sprachlernbewußtheit beitragen. [...] Entscheidend ist, ob bzw. inwieweit [...] Kenntnisse mit den eigenen Lerngewohnheiten und Lernerfahrungen in Verbindung gesetzt werden können (Edmondson 1997: 93).

Der Weg zur Sprachlernbewusstheit beginnt daher nach Edmondson (1997: 97) sowohl bei eigenen Sprachlernerfahrungen als auch bei der Aufnahme von Wissen zum Thema Fremdsprachenlernen. Beides wird miteinander in Bezug gebracht und/oder getrennt voneinander erklärt. Hieraus entstehen Einsichten in den Sprachlernprozess. Dies geht aber nicht zwangsläufig mit einer höheren fremdsprachlichen Kompetenz einher (De Florio-Hansen 1997: 144).

-5-

In den verschiedenen Beiträgen werden methodische Implikationen benannt. Diese sind uns nicht unbekannt, scheinen aber in der Unterrichtspraxis nach wie vor eher separat als in einem gemeinsamen Konzept der Sprach(lern)bewusstheit angesiedelt zu sein. Folgende Konzepte können zusammengetragen werden (vgl. auch Luchtenberg 1994: 12; Gnutzmann 2003: 338; Wolff 1997):

- Verbindung von Kognition und Emotion im Sinne eines ganzheitlichen lernerzentrierten Ansatzes, damit verbunden Beachtung der Lernerinteressen
- Handlungs- und Problemorientierung, damit verbunden Eigentätigkeit der Lerner
- vergleichende Verfahren im Hinblick auf Sprachen, Sprachhandeln und Kulturen, damit verbunden Metakommunikation
- Einbezug von Mehrsprachigkeit und positiver Einbezug von Ausgangssprachen im Sinne einer modifizierten Einsprachigkeit und zur Aufwertung des gleichwertigen Zusammenhangs von Sprachwissen und Sprachkönnen
- selbstreflektierendes Lernen, damit verbunden Aufwertung von Lernaltersprache und Fehlerreflexion
- entdeckendes Lernen und Strategienlernen, damit verbunden Metakognition.

1.3 Entwicklung des Konzeptes Bewusstheit bilingualen Lernens

Im Konzept der *Language Awareness* ging es – wie oben beschrieben – um ein Konzept, das Brückenfunktionen übernehmen sollte. Damit kommt der Sprache eine Bedeutung in verschiedenen Lernprozessen, also auch Lernprozessen des Sachfachunterrichts, zu. Der Begriff *Language across the curriculum* (Luchtenberg 1994: 3) repräsentiert die Neubewertung der Funktion von Sprache in Sachfächern.

-6-

Sachfächer reflektieren Diskurse, wie an einigen Beispielen vorgeführt werden kann. Das Fach Politik übernimmt in den Inhalten politische Diskurse und ist davon geprägt. Es hat den Auftrag, die Schüler zu politisch mündigen Bürgern zu erziehen, die in der öffentlichen Diskussion mitreden und politisch handeln können. Das Fach Geschichte ist „gesellschaftliche Kommunikation über Vergangenheit“. Es kommen Zeitzeugen zu Wort, es wird Wissen anhand von Quellentexten erschlossen und die Schüler sollen ihre eigene Position und Identität kommunikativ entwickeln (Grammes 1998: 333).

Über Beobachtung, Untersuchungen und Experimente überprüfbares naturwissenschaftliches Wissen wird über kommunikative Wege der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dies erfolgt auch über Sprache. Im Fachunterricht werden solche Versuche nachgestellt und die Schüler äußern ihre Vermutungen, beschreiben und erklären ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse.

Ebenso ist in stark handlungsorientierten künstlerisch-musischen Fächern ein Ziel die Identitätsbildung und die sprachliche Mittlung eigener Befindlichkeiten und Positionierung gegenüber musischen und künstlerischen Werken und eigenem musisch-künstlerischem Handeln. Schließlich verfolgt ein neuer Strang der Sportpädagogik, die Bewegungserziehung, neben dem älteren Sportartenprogramm das Ziel der Eigenerfahrung über Bewegung und ihrer sprachlichen Mittlung. Es geht darum, Zugänge zum SICH über das SICH-Bewegen zu schaffen (Schmidt-Millard 2004).

Sachfächer sind damit einerseits in gesellschaftliche Diskurse eingebunden, indem sie diese als Inhalte aufnehmen oder in den Inhalten über sie bestimmt werden. Darüber hinaus sind sie nicht nicht-sprachlich. Das pädagogische Ziel jeden Unterrichts ist die Unterstützung der Schüler bei ihrer Identitätsbildung, die über die Auseinandersetzung mit der Umwelt bzw. den Gegenständen des Sachfachs erfolgt. Die Erfassung des Verhältnisses zwischen diesen Gegenständen und der eigenen Identität erfolgt emotional und kognitiv.

Auf der kognitiven Dimension kann beschrieben, geschildert und erklärt werden. Indem der Schüler dies mit sich selbst in Verbindung bringt, werden Emotionen relevant. Nach Fries (2003):

[...] erfassen Emotionen jene spezifischen Aspekte der *Äußerungsbedeutung* von Zeichen, für welche im Hinblick auf seelische Empfindungen (= „Gefühle“) *systematische Form-Bedeutungs-Beziehungen* konstatierbar sind. Emotionen sind demnach

- mittels Zeichen unterschiedlichen Typs
- systematisch ausdrückbare

- spezifische Aspekte von Gefühlen
- denotierende
- semiotische Größen.

Diese Definition von Emotion verdeutlicht die Bedeutung von Sprache in einem auf Identitätsbildung ausgerichteten Sachfachunterricht. Sachfachsprachliche Kompetenz geht damit weit über die Anhäufung von Fachwortschatz hinaus. Es meint mehr als eine erweiterte Sprachkompetenz. Die Betonung der Emotionen im Sachfachunterricht führt zu dem von Morgenroth (1993: 165f.) geforderten fachsprachlichen Bewusstsein. Dies umfasst weiterhin fachorientierte Handlungskompetenz, bei der es nicht allein um die Anwendung von Textmustern, Argumentationsstrategien, Stilmitteln und Registern geht (Hess-Lüttich 1987: 115), sondern darüber hinaus um die Reflexion ihrer Wirkung in fachlichen und gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen.

-7-

Mit dem hier verwendeten Begriff der Sachfachlernbewusstheit ist folglich die Reflexion der eigenen Einstellung zum Sachfach gemeint. Es wird ferner davon ausgegangen, dass Schüler eine konkrete Vorstellung von für sie persönlich typischen Inhalten und Methoden in diesem Unterricht haben. Weiterhin können sie ihre Herangehensweisen an die Gegenstände des Fachs beschreiben. Sicherlich wird ihnen die Bedeutung von Sprache in diesem Zusammenhang zunächst weniger deutlich sein.

Der Begriff der Bewusstheit bilingualen Lernens schließt dies ein. In diesem Konzept soll angenommen werden, dass Schüler die Bedeutung der Sprache und ihren Umgang mit Sprache im Sachfach reflektieren. Dies werden sie in Abgrenzung zum Fremdsprachenunterricht vornehmen. In welchem Zusammenhang dies mit dem Vorgehen beim Lernen und der Einstellung zum Lernen im Sachfach steht, soll im Folgenden diskutiert werden.

1.4 Zum Zusammenhang von Lernbewusstheit und Motivation: Exkurs über Strategien

Eine Bewusstheit bezüglich des eigenen Lernprozesses kann zu einer Reflexion des individuellen Vorgehens beim Lernen führen. Dies ist aber nicht zwangsläufig der Fall und wenn eine Reflexion des Lernprozesses erfolgt, bedeutet es nicht, dass das weitere Lernen anders oder erfolgreicher abläuft (Edmondson 1997: 95). Dennoch kann Ellis (1994: 549) in empirischen Studien als ein Merkmal eines guten Lernalers die Sprachlernbewusstheit herausarbeiten:

Successful learners are thoughtful and aware of themselves in relation to the learning process. They take conscious decisions and they follow their own preferred learning style. These are the learners who are able to talk effectively about their language learning because they have a well-developed meta-language for doing so (Ellis 1994: 549).

Die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, wird auch als *metalingual strategies* bezeichnet (vgl. O'Malley und Chamot 1990). Hiermit wird der Zusammenhang von Sprachlernbewusstheit und Lernerstrategien verdeutlicht. Dies führt zur Notwendigkeit der Definition des Strategie-Begriffs.

Wendt (1993: 358) unterscheidet im Rahmen einer allgemeinen Handlungstheorie zwischen „allgemeinen Strategien als alle drei Dimensionen [d.h. die kognitive, affektive und physische] umfassende Handlungsmuster, spezifischen Strategien als in konkreten Handlungen wirksame Handlungsmuster und Strategieebenen als kognitive Grundstrukturen von Handlungen, denen sich allgemeine und spezifische Strategien zuordnen lassen.“ Weiterhin differenziert er zwischen „Strategien, deren Ziele mit den jeweiligen Handlungszielen identisch sind, und Operationen als von Strategien strukturierte Elemente von Handlungen.“ (ebd.)

Weiterhin ist zwischen Lernstrategien und Lernerstrategien zu unterscheiden. Lernerstrategien umfassen Lernstrategien und Kommunikationsstrategien (Tönshoff 2003). Davon sind Sprachgebrauchsstrategien abzugrenzen (Cohen 1998: 5f.; Wendt 1993: 63). Diese beziehen sich in einem ersten Schritt zunächst nur auf die Anwendungen der vier Fertigkeiten und noch nicht à priori auf Kommunikation in einem engeren Sinne.

-8-

Diese Aufteilung zeugt von einer Nähe zum Konzept der Sprachlernbewusstheit, wenn Rampillon (1997) nach einer *linguistic, communicative* und *learning awareness* differenziert. Bezogen auf das Ziel der Integration von

sprach(lern)reflexiven Verfahren in den Unterricht ist zu betonen, dass diese Verfahren der Ausbildung von sprachreflektorischen Strategien bedürfen (Wolff 1997: 173f.).

Dennoch erscheint die Reflexion von Strategien durch den Lerner ein komplexerer Prozess als die allgemeine Reflexion des Lernprozesses zu sein. Dieser Prozess ist Bestandteil der Herausbildung von subjektiven Theorien. Hierin liegt m.E. der Unterschied zum Konzept der Sprach(lern)bewusstheit, da subjektive Theorien sehr komplexe Denk- und Erklärungsmodelle eigenen Handelns mit wechselseitigen Bezügen der einzelnen Elemente darstellen. Nach Gnutzmann (2003: 338) beinhaltet das Konzept der Subjektiven Theorien nicht nur die Bereitschaft der Lerner, „ihre ‚Vorstellungen‘ von Sprache(n) und Sprachenlernen zu reflektieren“, sondern auch, „diese im Laufe des Sprachlernprozesses zu überprüfen und ggfs. zu verändern.“ Subjektive Theorien umfassen daher Sprachlernbewusstheit, sind aber wesentlich komplexer.

Die Beschaffenheit einer Sprachlernbewusstheit wird bei Edmondson über die Interpretation von aufgenommenem Wissen über das Lernen und von eigenen Sprachlernerfahrungen und den so gewonnenen Einsichten erklärt. Diesen Prozess der Einsichtsgewinnung beschreibt er jedoch als noch wesentlich umfassender und von weiteren Aspekten beeinflusst. Hier spielen nun affektive Faktoren eine wesentliche Rolle, insbesondere nennt Edmondson Einstellungen, Lernmotive und Lernermotivation (Edmondson 1997: 106). Die Motivation ist ihrerseits von Einstellungen zum Lernprozess, Lernkontext und zur Sprache und den Sprechern der Sprache abhängig.

Dies verweist wiederum auf die Verbindung zwischen Sprachlernbewusstheit und Sprachbewusstheit. Erstere ist beeinflusst von der Einstellung zum Lerngegenstand. Dieser wird dabei notwendiger Weise „als sprachlich-kommunikatives System mit einer gesellschaftlich-politischen Dimension (Mehrsprachigkeit/Multikulturalität)“ betrachtet (Gnutzmann 2003: 337). Wenn Sprache/n und besonders individuelle schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit in ihrer gesellschaftlichen Funktion thematisiert werden, ist dies auch ein Teil der Anbahnung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. [1] Dies ist mit Interkulturellem Lernen verbunden, wenn den Schülern/innen der Zusammenhang von Sprache/n und Kulture/n (im Sinne von individuellen Orientierungsmustern) verdeutlicht wird.

Daher ist die Öffnung des Sachfachunterrichts im Hinblick auf andere Kulturen und Wissenstraditionen neben der Motivierung zum Fremdsprachenlernen das zentrale Anliegen der im folgenden näher beschriebenen Studie zum bilingualen Lernen.

2. Das Projekt „Internationalisierung des Sachfachunterrichts durch bilinguale Module: Modelle – Methodik – Motivation“

2.1 Projektgestaltung

Das Projekt ist ein Schulbegleitforschungsprojekt, in dem Lehrer/innen mit den Sprachen Französisch und/oder Spanisch sowie den Sachfächern Darstellendes Spiel, Geschichte, Pädagogik, Soziologie und Sport zusammen mit einer wissenschaftlichen Begleitung zwei- oder mehrsprachige Module entwickeln, erproben und evaluieren. Dies erfolgte in Kursen der 9., 11. und 12. Jahrgangsstufen.

Außerdem gehört zu dem Projekt ein regelmäßiges mit Studierenden stattfindendes Atelier/Taller. In diesem Atelier werden – ebenso wie bei den monatlichen Treffen mit dem Lehrer-Team – das Konzept des Unterrichts mit Modulen verbessert und entwickelte Unterrichtsmaterialien diskutiert.

-9-

2.2 Ziele und Erkenntnisinteresse im Projekt

Ausgangspunkt der Studie ist die sprachenpolitische Maßgabe des Europarats, wonach die Bürger/innen Europas neben ihrer Muttersprache/n noch zwei weitere Sprachen erwerben sollen (Hufeisen und Neuner 2001: 9). Es geht also darum, mehr Schüler/innen für das Sprachenlernen zu motivieren und besonders die weniger sprachinteressierten Schüler/innen anzusprechen.

Weiterhin sollen mit der Einführung von bilingualen Modulen in den normalen Sachfachunterricht verstärkt Französisch und Spanisch als Arbeitssprachen neben Englisch in die Schullandschaft eingeführt werden.

Im Gegensatz zu traditionellen bilingualen Zügen ab Klasse 5, in denen sich Schüler/innen mit hohem Sprachinteresse befinden, werden bilinguale Module epochal in regulären Kursen eingesetzt. Versuche mit bilingualen Modulen gibt es, aber keine empirischen Studien.

Für die Studie wurden daher Forschungsfragen entwickelt, die sich auf die Entwicklung der Motivation und der Leistungsbereitschaft für die Sprache und das Sachfach beziehen, die nach der Entwicklung der Sprach- und Sachfachlernbewusstheit fragen und die auch Schüler/innen, die in lebensweltlich mehrsprachigen Kontexten leben, besonders betrachten. Diese sind im Einzelnen:

- Wie verläuft die Motivation der Schüler/innen bei der Arbeit mit den Modulen? Was wirkt (de)motivierend?
- Welche motivationale Wirkung haben bilinguale Module auf Schüler/innen mit geringem versus hohem sprachlichem Interesse?
- Warum haben sich – so es eine Wahlmöglichkeit gab – die Schüler/innen für den Kurs / die Sprache entschieden?
- Wie übertragen die Schüler/innen ihre Einstellungen zum Sprachenlernen auf die Lernerfahrung mit den Modulen?
- Inwiefern hat Englisch als Arbeitssprache im Unterricht mit Modulen eine andere motivationale Wirkung als Französisch oder Spanisch?
- Wie entwickeln sich die Sprach- und Sachfachlernbewusstheit?
- Wie wird die Spezifität der Unterrichtsmethodik bei Bilingualen Modulen von Schülern/innen wahrgenommen? (Bewusstheit bilingualen Lernens)
- Inwieweit empfinden die Schüler/innen eine eigene lebensweltliche Mehrsprachigkeit als bedeutsam für ihre Motivation beim Lernen mit Modulen?
- Welchen Lerngewinn sehen die Schüler/innen in der Arbeit mit bilingualen Modulen?

2.3 Untersuchungsdesign

Die Studie unterliegt einem qualitativen Design. Die Erhebung quantitativer Daten dient der Gewinnung eines umfassenden Bildes einzelner Schüler/innen und der Auswahl von Schülern/innen für Interviews. Darüber hinaus können sie einen Einblick in motivationale Tendenzen der speziellen Gruppe liefern (vgl. Kap. 3.7) und ordnen sich damit in das qualitative Design ein.

Im Einzelnen wurden ein Lehrerfragebogen, ein Einstiegsschülerfragebogen, Lerntagebücher mit Motivationskurven, ein Fragebogen nach erfolgtem Modul und Leitfrageninterviews als Erhebungsinstrumente eingesetzt. Die Forschungsinstrumente sind im [Anhang](#) zum vorliegenden Artikel einzusehen sowie unter folgender Adresse publiziert: <http://www.fb10.uni-bremen.de/romanistik/projekte/biscuit/biscuit.htm>.

Der Lehrerfragebogen diente überwiegend der Erfassung der Rahmenbedingungen der Module sowie der Dokumentation ihrer Konzeption und Durchführung.

Der Einstiegsfragebogen (FB1) diente der Erfassung der allgemeinen Interessen, der Leistungsmotivation, der Sprachlernbiographie, der Einstellungen zu Sprachen, zum Sprachenlernen und zu Zielsprachenkulturen sowie des Interesses an bestimmten Inhalten und Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht (siehe Kap. 1.1).

Der zweite Fragebogen (FB2) beinhaltet Fragen zur Motivation und zum Lernen im bilingualen Unterricht. Es geht vorrangig um die Einschätzung der Einstellungsveränderung zum Sprach- und Sachfachunterricht und um die Einschätzung einer Veränderung des Unterrichts durch den Einbezug einer Fremdsprache. Ferner wurde als wichtiges konzeptionelles Element der Module nach der motivationalen Wirkung der Nicht-Benotung der sprachlichen Leistungen gefragt.

Im Zentrum des Lerntagebuchs (II) stand die Reflexion des Unterschieds zwischen dem „normalen“ Sprach- oder Sachfachunterricht und dem Unterricht mit dem bilingualen Modul sowie die Einschätzung der eigenen Motivation bei der Arbeit im Projekt. Im Einzelnen wurden folgende Fragen auf einer ersten Seite des Lerntagebuchs als Anleitung aufgeführt:

- *Beschreibe, wie in der letzten Zeit der Unterricht ablief und wie die Atmosphäre im Kurs war.*
- *Beschreibe, was im Sachfachunterricht anders ist, wenn eine Fremdsprache benutzt wird und was das für dich bedeutet.*

- Beschreibe deine Motivation für das Sachfach, wenn eine Fremdsprache benutzt wird. Macht es so mehr oder weniger Spaß? Warum?
- Beschreibe deine Motivation für das Sprachenlernen und für den Gebrauch der Sprache. Macht es so mehr oder weniger Spaß als in einem „normalen“ Sprachunterricht? Warum?
- Beschreibe, was dir in der letzten Zeit im Unterricht besonders gut und was überhaupt nicht gefallen hat.

Das Lerntagebuch sollte minimal zu Beginn und zum Abschluss eines Moduls eingesetzt werden. Als günstig für den Datenrücklauf hat es sich erwiesen, wenn die Einträge im Unterricht und nicht zu Hause vorgenommen wurden.

Bestandteil der Aufgabe, einen Eintrag in das Lerntagebuch vorzunehmen, war die Bitte, einen Punkt in ein für diese Studie entwickeltes Raster mit einer Bewertungsskala von 1 bis 5, ausgedrückt durch Smileys, einzukleben. Die Punkte bildeten dann individuelle und durch das Lerntagebuch weitestgehend kommentierte Motivationskurven.

Anhand der Daten und des Verlaufs dieser aufgeklebten Motivationskurve wurden Schüler zu Interviews (I) ausgewählt. Zu diesem Zweck wurde zunächst von allen Schülern, die den kompletten Datensatz bis zu einem bestimmten Zeitpunkt eingereicht hatten (N=54), ein Kurzportrait verfasst. Es wurden dann 13 Schüler/innen ausgewählt, die 1) angeben hatten, dass sie besonders oder weniger stark an Sprachen interessiert sind und 2) deren Motivationsverlauf (z.B. durch einen starken Anstieg oder ein starkes Gefälle) auffällig war, die 3) eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit angegeben hatten, die 4) eine besondere Sprachlernbiographie aufwiesen, die sich 5) besonders kritisch zum Projekt geäußert hatten, die 6) nicht nur Französisch oder Spanisch, sondern auch Englisch im Projekt verwendet hatten.

-11-

Das Interview war halb-strukturiert, wobei sich die Leitfragen auf die Einschätzung motivierender und demotivierender Aspekte im bilingualen Modul, des Vorbereitetseins auf das bilinguale Lernen und des Lernerfolgs bezogen. Die Interviews zeichnen sich besonders durch eine dem narrativen Interview angelehnte offene Einstiegsfrage sowie durch ein abschließendes Selbstportrait der Schüler/innen aus. In der Einstiegsfrage wurden von den Schülern/innen Themen angesprochen, die im Verlauf des Interviews immer wiederkehrten und sich meist auch im Selbstportrait als zentral für die jeweilige Motivation herauskristallisierten.

Alle Interviews wurden mit einem für den Zweck der Studie entwickelten Schema analysiert. Folgende Analyseschritte wurden durchgeführt:

- Markierung inhaltlich bedeutsamer Passagen
- Einteilung in inhaltliche Abschnitte
- thematische Benennung des Abschnitts
- Auflistung der besprochenen Unterpunkte im Sinne von individuellen Codierungen
- Markierung von Passagen und Wendungen, die emotionale Grundmotive ausdrücken
- Markierung sich häufig wiederholender Wendungen und Wörter (die z.B. Ausdruck von Unsicherheit oder erstmaliger Reflexion des Themas sind)
- Übertragung der individuellen induktiven Codierungen in das Computerprogramm Maxqda, ggfs. Ergänzungen und Änderung der markierten Abschnitte, dabei Ergänzung und Neustrukturierung des Codebaums
- Erstellung einer chronologischen Übersicht der Codierungen für das einzelne Interview.

Die Übertragung in das Computerprogramm Maxqda (siehe dazu Kuckartz 1999) erlaubt eine beliebig häufige Markierung eines Abschnitts ohne dabei den Text wie bei einer Textmarkerbearbeitung optisch zu beeinträchtigen. Dies erlaubt einen immer wieder neuen und von den Markierungen unbeeinflussten Blick auf das Material. Weiterhin kann eine Einteilung in starre Sequenzen aufgebrochen werden und die Auflistung der in einzelnen Passagen besprochenen Themen und die Überlappungen von Themen und Sequenzen werden deutlich und dem Individuum gerecht. Der dabei entstandene Codebaum wird nicht wie im klassischen thematischen Codieren (vgl. Flick 2000) auf nachfolgende Interviews in einem deduktiven Verfahren angewandt, sondern durch diese ergänzt und umstrukturiert. Er wird wie ein Pool von individuellen induktiven

und ergänzbaren Codes eingesetzt. Eine Paraphrasierung der Textpassagen, wie es in der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) mit dem Zweck der Textreduzierung erfolgt, ist nicht nötig, da Suchfunktionen den schnellen Zugriff auf die Originalaussagen ermöglichen. Dieses Verfahren erlaubt parallel eine zweite Analyse mit deduktiven Codes, wie es für den vorliegenden Artikel erfolgte.

Zum Zweck der Validierung wurden den interviewten Schülern/innen das Interviewtranskript, der zweite Fragebogen, das Lerntagebuch, die Motivationskurve und ein Brief mit einer Interviewanalyse zugesandt. Die Schüler/innen erhielten alle Unterlagen in zweifacher Ausfertigung, so dass sie einen Datensatz behalten konnten. Sie waren aufgefordert, im kompletten Datensatz Veränderungen oder Ergänzungen vorzunehmen. Diese Ergänzungen werden in das Interviewtranskript in Maxqda aufgenommen. Die Briefe orientierten sich an dem Erkenntnisinteresse, indem folgende Aspekte berücksichtigt wurden: allgemeine Lernmotivation, Selbstkonzept, Einstellung zur verwendeten Fremdsprache, Einstellung zum Bili-Kurs, Motivationsverlauf im Kurs, Motivierendes im Kurs, Demotivierendes im Kurs, Lerneffekt, Bewertung des Kurses, Sprache im Interview.

-12-

Im Folgenden sollen die Datensätze von 11 der 13 interviewten Schüler/innen (2 Validierungen waren zum Zeitpunkt der Analyse noch nicht eingegangen) im Hinblick auf die Kategorie Lernbewusstheit und ihre Bedeutung für die Motivation ausgewertet werden. Hierbei geht es im qualitativen Sinne nicht darum, Vergleiche anzustellen, sondern die Vielfalt möglicher Meinungen zum analysierten Thema zu erfassen. Dabei sollen dennoch qualitativ und quantitativ beschriebene motivationale Tendenzen der Schülergruppe aufgezeigt werden, die – so sei hier betont – allein für diese Gruppe gelten, aber möglicher Weise für die Erstellung weiterer Module und damit für weitere Schülergruppen bedeutsam sein können. D.h. es sollen hier keine Generalisierungen vorgenommen werden, sondern im Sinne des Gütekriteriums der Limitation (Steinke 1999: 227) ggfs. in anderen Kontexten in ihrer Bedeutsamkeit zu überprüfende Aspekte innerhalb ihres spezifischen Geltungsbereichs dargestellt werden.

3. Analyse qualitativer Lernerdaten im Hinblick auf die Kategorie „Lernbewusstheit“ und ihre Bedeutung für die Motivation

3.1 Operationalisierung der Analysekategorie „Lernbewusstheit“

Nach Edmondson ist „Bewußtheit [...] reflexiver Art, gewonnen durch Introspektion und durch Rückblicke auf eigene Lernerlebnisse [...] Die Identifikation einer solchen Bewußtheit wird durch die Fähigkeit des Subjekts, darüber zu sprechen, festgestellt“ (Edmondson 1997: 88).

Nach Wolff (1997) eignet sich bilingualer Unterricht besonders zur Förderung einer solchen Sprach(lern)bewusstheit, da er authentische Interaktionen und Lernumgebungen, komplexe Lerninhalte, andere Sozialformen wie Gruppenarbeit und die authentische Strategieranwendungen mit sich bringe. Diese Ansicht wird hier nicht durchgehend geteilt. M.A. bietet auch Fremdsprachenunterricht die Gelegenheit, mit Inhalten zu arbeiten, die von authentischem Wert für einzelne Schüler/innen sein können. Nicht zuletzt durch neue Medien können authentische Interaktionen ermöglicht werden. Auch die authentische Verwendung von Sozialformen wie Gruppenarbeit scheint weniger abhängig vom Fach als von einzelnen Inhalten und Zielen.

Daher geht es in der Studie nicht darum festzustellen, ob die Schüler/innen durch den bilingualen Unterricht verstärkt sprachreflektorische Strategien anwenden, sondern es soll festgestellt werden, ob bilinguales Lernen für sie eine Unterrichtsform ist, die sie zum Sprachenlernen motiviert, ihnen das Sprachenlernen erleichtert und warum bzw. warum nicht.

Da das Projekt in einigen Kursen kurz war bzw. die Erhebung nach Durchführung des ersten Moduls erfolgte, wurden sehr konkrete Fragen zur Lernbewusstheit gestellt. Es wurde z.B. in den oben aufgeführten Fragen im Lerntagebuch gezielt nach der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen dem regulären Sachfach- und Fremdsprachenunterricht im Vergleich zum bilingualen Kurs gefragt. Daneben wurde erhoben, wie die Schüler ihre sprachlichen Leistungen einschätzen, da dieses Selbstkonzept für die Motivation von Bedeutung ist und ebenfalls einen Teil der Sprachlernbewusstheit darstellt. Dies sind z.B. Items aus dem zweiten Fragebogen wie:

· *Wenn Aufgaben ein hohes Maß an sprachlichen Fähigkeiten verlangen, schneide ich meist schlecht ab.* (FB2/2)

Während im ersten Fragebogen mit mehreren Fragen (insbesondere C9, C15, C16, C17) die Einstellung zu den einzelnen bereits gelernten Sprachen ermittelt wurden, sollen die Schüler/innen anhand folgender Fragen im zweiten Fragebogen die Besonderheit des bilingualen Lernens und die Wirkung des Projektes auf ihre Motivation reflektieren:

- In diesem Kurs wird nicht so sehr auf das „Lernen“ einer Fremdsprache Wert gelegt, sondern der Gebrauch einer Sprache ist wichtig. Wie findest du das? (FB2/7)
- Welche Vorteile und welche Nachteile siehst du im Gebrauch einer Fremdsprache innerhalb eines Sachfaches im Gegensatz zum „normalen Fremdsprachenunterricht“? (FB2/10)
- Ändert sich deine Einstellung zum Fremdsprachenlernen allgemein durch die Erfahrungen in diesem Kurs? Wenn ja, wie? (FB2/11)
- Ändert sich der Unterricht im Vergleich zum „normalen Sachfachunterricht“ in irgendeiner Weise durch den Gebrauch der Fremdsprache? Wenn ja, wie? (FB2/12)
- Ändert sich deine Motivation für das eigentliche Fach durch den Gebrauch der Fremdsprache in irgendeiner Weise (positiv oder negativ)? Wie? (FB2/12)

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analyse der Daten zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung dargestellt werden. Bei der Analyse wurde auf Einstellungen, Interesse und Neugier geachtet. Auf der kognitiven Dimension wurden Äußerungen zur Sprache und zum Sprachvergleich, zum Sprachenlernen und zum Lernen im Sachfach festgehalten. Auf der sozialen Dimension der Sprachbewusstheit und der Lernbewusstheit im bilingualen Unterricht siedeln sich weiterhin semantische, pragmatische und interkulturelle Aspekte an.

Wo Lernstrategien benannt werden, sind sie in die Analyse aufgenommen worden. Ihnen wurde dort ein besonderes Augenmerk zuteil, wo benannte Strategien auf Unsicherheiten der Schüler/innen hindeuteten, die für ihre Motivation relevant zu sein schienen.

3.2 Sprachbewusstheit

Die Schüler/innen äußerten sich in den verschiedenen Unterlagen und dabei speziell im ersten Fragebogen zu den von ihnen erlernten Sprachen. Diese Äußerungen liegen zum Teil auf der Ebene von Meinungen und Einstellungen. Sie machen aber zugleich deutlich, dass die Schüler/innen über einen hohen Grad an Bewusstheit bezüglich der Nützlichkeit, gesellschaftlichen Bedeutung und schulischen Notwendigkeit einzelner Sprachen verfügen. Diese Form der Sprachbewusstheit ist dafür bedeutsam, ob sich die Schüler/innen überhaupt auf ein Projekt mit bilingualen Modulen einlassen können und damit für ihre Motivation von unmittelbarer Relevanz.

Bei Französisch und Spanisch sind Reiseerfahrungen und ein Bezug zum Land besonders wichtig, d.h. für die An- oder Abwahl entscheidend (FE/FB1/C9; WO/FB1/C9; TI/FB1/C9, C15; LA/FB1/C9; I/FB1/C16, C17; AN/FB1/C16, C17). Die Mittelstufenschüler Wolle und Ferris erwähnen z.B., dass sie Spanisch lernen, weil sie zum Austausch oder in den Urlaub nach Spanien fahren wollen (WO/I 48; FE/I 59; NE/I 34). Damit sind Kontakte zu Muttersprachlern bedeutsam für den Wunsch, eine Sprache zu lernen oder diese in der Schule abzuwählen.

Weiterhin wird Französisch allgemein als relativ schwierig eingestuft, Spanisch wird als nicht ganz einfach betrachtet (IS/I 30; FE/I 61; WO/FB1/9; PA/FB1/C15; NE/FB1/C15; IS/FB1/C15; AN/FB1/C15). Darüber hinaus ist die Grammatik in der analysierten Gruppe ein hauptsächlicher Messfaktor für den Schwierigkeitsgrad einer Sprache (WO/FB1/C15; PA/FB1/C15). Aber wenn Französisch als grammatikalisch eher schwierig eingestuft wird, ist dennoch bei dieser Sprache der Klang ein wichtiger Motivationsfaktor für die Schüler. Dies gilt auch für Spanisch (TI/FB1/C9, C15; NE/FB1/C15; IS/FB1/C15).

Für die befragten Schüler/innen ist der Nutzwert der Sprache für die Einstellung bezüglich des Lernprozesses entscheidend. Die Oberstufenschüler haben bereits Berufsvorstellungen und schätzen ab, ob die jeweilige Sprache generell für sie nützlich ist (LU/I 93-98; LU/FB1/C15; IS/FB1/C15; TI/FB1/C16, C17; LA/FB1/C16, C17). [2] Englisch überragt gegenüber Französisch und Spanisch in der Nützlichkeitsbeurteilung. Es wird hervorgehoben, dass Englisch für den Beruf wichtig und eine Weltsprache ist, und die Schüler verwenden Englisch in verschiedenen privaten Zusammenhängen (MI/FB1/C9; AN/FB1/C9; FE/FB1/C16, C17;

WO/FB1/C16, C17; PA/FB1/C16, C17; NE/FB1/C16, C17; LA/FB1/C16, C17; LU/FB1/C16, C17; IS/FB1/C16, C17).

Für die Motivation in den bilingualen Kursen war dies entscheidend. Lakiesha hatte unter anderem aufgrund negativer persönlicher Erfahrungen Französisch abgewählt und fand es daher nicht gut, im bilingualen Kurs Französisch verwenden zu müssen (LA/I 6, 68, 106). Bei der Mittelstufenschülerin Paula haben dagegen positive persönliche Erfahrungen den Wunsch geweckt, mit Französisch in der Oberstufe weiterzumachen (PA/I 30-32). Ihre Erfahrungen mit Spanisch im Sportkurs haben sie darin bestärkt und ihr gezeigt, dass Französisch zu einer rezeptiven Kompetenz in anderen romanischen Sprachen beiträgt. Dies führt zur genaueren Betrachtung der Sprachlernbewusstheit.

3.3 Sprachlernbewusstheit

Bilingualer Sachfachunterricht erzeugt eine Sprachlernbewusstheit im Sinne der Schwierigkeitsbeurteilung einer Sprache und der Bewusstwerdung und Abschätzung des bisher erzielten Sprachniveaus (LU/II 8; PA/I 20). Dies soll nachfolgend anhand einiger Beispiele verdeutlicht werden.

Isil begründet ihre Schwierigkeiten, Theater auf Französisch zu spielen, mit einer kurzen Lernzeit. Die Lernzeit ist für Lutz-Henning wiederum ein Moment der Demotivation, denn er empfindet den Ertrag im Vergleich zum zeitlichen Aufwand als zu gering. Dies ist ihm erst durch das bilinguale Modul deutlich geworden: „Ich hatte das wirklich sechs Jahre lang und nix. [3] [...] ich glaub der Zug ist für mich abgefahren [...]“ (LU/I 43, 49).

Im bilingualen Sachfachunterricht ist es jedoch nicht allein die Sprache, die an sich schwierig sein kann, sondern ihre besondere fachspezifische Verwendungsart. Die Schwierigkeit im Fach Theater sieht Isil darin, Emotionen, Sprache und Gestik/Mimik miteinander zu verknüpfen: „In Französisch kann ich das nicht. Da ist z.B.: eine Szene, wo du laut schreien musst, weißt aber nicht wie das ausgesprochen wird“ (I/IIb 9).

Im Fach Soziologie hat sich für Lutz-Henning die fachspezifische Schwierigkeit in den Bereichen Hör- und Leseverstehen gezeigt. Laut Lutz-Henning hätte dabei das Hörverstehen den Erwerb von Wortschatz erleichtern können: „Weil wenn man vorher die Themen schon mal so'n bisschen bespricht, dann kriegt man das ja schon mal (*ja*) vielleicht auf einem Ohr schon mal mit (*a ja*) dann geht das schon mal rein und wenn man das zu Hause noch mal liest und ausarbeitet (*mhm*), dann sacht man vielleicht: mhm, das hatten wir ja schon mal (*a ja*), so in der Form“ (LU/I 61).

-15-

Ebenso wie Lutz-Henning ist für Isabelle der Wortschatzerwerb ein Indikator für den Lernfortschritt, den sie im Gegensatz zu Lutz-Henning jedoch erlebt hat: „[...] also ich hatte dann auch, ja bisschen bessere Vokabelkenntnisse [...]“ (IS/I 20).

Daher verwundert es nicht, dass für die Schüler das Detailverstehen zentral im Lernprozess ist. Dies bezieht sich sowohl auf die grammatikalische als auch auf die semantische Seite. Die Schüler sind bemüht, z.B. Zeitformen zu erkennen und Inhalte genau zu entschlüsseln. Als Mittel verwenden sie das Übersetzen, zeigen sich aber mit dem Ergebnis unzufrieden: „wo man selbst dann nich n'bisschen unschlüssig war, hab ich jetzt den Text richtig erfasst, is das jetzt alles so richtig, wie ich mir das übersetzt habe [...]“ (IS/I 44). Im Lerntagebuch setzt Isabelle diese Überlegung fort: „Gewisse Wörter, die nicht im Wörterbuch standen, musste ich mir entweder erklären lassen oder selbst klar machen. Zum Schluss fand ich es außerdem wesentlich schwer, trotz der Übersetzung, den gesamten Sinn zu erfassen“ (IS/IIb 8).

Diese Auseinandersetzung im Sinne des lerntheoretischen Konzeptes der vertieften Verarbeitung, wird von Tia als lernfördernd betrachtet: „[...] es ist positiv, weil man eben seine Englischkenntnisse dadurch selbstverständlich verbessert, weil man sich mit der Sprache auseinandersetzt und das war das Gute daran“ (TI/I 47).

Hilfreich scheint es für die analysierte Schülergruppe zu sein, wenn mit Sprache ganzheitlich umgegangen wird. Besonders im Fach Darstellendes Spiel erlauben Gestik und Mimik, Inhalte leichter zu erfassen und sich auszudrücken: „[...] Theater ist ja nicht nur Sprache [...]“ (I/I 118).

Dabei wird zugleich deutlich, dass es sich hier um Umgangssprache handelt. So stellt die Schülerin Michelle fest, dass ihr sprachliche Strukturen nun deutlicher präsent sind und sie vermag, gesprochene und geschriebene Sprache zu unterscheiden (MI/I 44-46). Ihrer Einschätzung nach hat sie sich durch den überwiegend produktiven und mündlichen Gebrauch des Französischen im Theaterkurs auch im schriftlichen Bereich im Fremdsprachenunterricht verbessert (MI/I 50-52).

Der eigene Gebrauch der Sprache ist ein bedeutender Faktor. Ferris stellt – ohne dies zu bewerten – fest, dass im bilingualen Kurs mehr gesprochen und übersetzt, wohingegen im Fremdsprachenunterricht mehr Grammatik gelernt würde (FE/I 53). Paula (PA/I 43, 47-50) meint, dass gerade dieser Gebrauch zum leichteren Vokabellernen führe. Für sie ist es zum Memorieren außerdem wichtig, etwas Schriftliches mit nach Hause nehmen zu können (PA/I 54-56).

Nachfolgend soll daher betrachtet werden, inwiefern sich diese Sprachlernbewusstheit im Einsatz von Strategien äußert.

3.4 Lern-, Sprachgebrauchs- und Kommunikationsstrategien

Generell muss bemerkt werden, dass der Stundenumfang der Module zu kurz war, als dass dabei Strategien hätten gezielt ausgebildet werden können. Dies war ferner kein Ziel bei der Modulerstellung. Dennoch ist es bei der Analyse der motivationalen Wirkung der Module bedeutend zu betrachten, wie die Schüler/innen mit dem Einbezug einer Fremdsprache im Sachfachunterricht umgegangen sind.

-16-

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Schüler über nur wenige Lernstrategie oder Strategien des Sprachgebrauchs bzw. über eine Bewusstheit dieser verfügen. Dies zeigt sich in der Äußerung von Lutz-Henning: „Genau und da haben wir dann so rumgedoktert“ (LU/I 77).

Betrachtet man zunächst die Lernstrategien kann bemerkt werden, dass die Schüler ihre Arbeit relativ gut organisieren. Sie bitten Muttersprachler um Hilfe (LA/I 22) und gehen arbeitsteilig bei der Textlektüre vor. Dabei ist die Rückkopplung mit der Gruppe motivational wichtig: „Ja, is besser, als wenn man alleine zu Hause sitzt (*aha*) und so stumpf Englisch da irgendwas machen muss (*mhm*)“ (LU/I 83). In der Gruppenarbeit wurden die Inhalte noch einmal besprochen, wodurch sie klarer wurden (LS/I 24). Innerhalb der Gruppe schaffen die Schüler es jedoch nicht immer, zusammen die Texte zu erschließen: „[...] im Endeffekt is es darauf hinausgelaufen, jeder saß da in seiner kleinen Gruppe im Unterricht und hat daran n'bisschen weitergearbeitet und ja, dabei is auch nich wirklich viel zustande gekommen, das heißt eigentlich is das gesamte in Eigenarbeit zu Hause entstanden“ (IS/I 10, 12-14).

Bei den kürzeren Texten im Sportunterricht dagegen war die gemeinsame Erschließung notwendig, da die Hälfte der Gruppe nur Französischkenntnisse hatte, aber spanische Texte lesen musste. Die Schüler mit Spanischkenntnissen waren stolz, helfen zu können: „dann haben wir auch versucht, dass die Franzosen das übersetzen, das hat eigentlich relativ gut geklappt. Manchmal sogar besser als bei den Spaniern“ (WO/I 10). Die Französischschüler, die mit spanischen Texten konfrontiert waren, haben sehr erfolgreich Transferstrategien eingesetzt, was sie zudem motiviert hat: „Ja, ähm, ich bin halt Französin [4] und kann eigentlich kein Spanisch und halt, man hat trotzdem ziemlich viel verstanden, auch wenn man die Sprache nich kann, aber man kann das halt durch andere Sprachen kombinieren und eigentlich hat mir das sehr gut gefallen ... ja“ (NE/I 14, 16). Auch Paula stellt das fest: „[...] ich konnte nur so einzelne Wörter, irgendwie mir so denken“ (PA/I 6). Auf die Frage, was ihr gut gefallen habe, führt sie das weiter aus: „Ähm, ja also, so das Übersetzen so im allgemeinen halt schon ganz gut, weil ich halt gemerkt hab, so, dass ich halt viel übernehmen kann, irgendwie jetzt aus dem Französischen oder so (*mhm*), irgendwie so'n bisschen paar Wörter denken kann“ (PA/I 8).

Eine zentrale Strategie ist das Übersetzen. Hierzu diene zum einen das Lexikon: „[...] dann musste ich fast jedes einzelne Wort noch mal nachgucken, hab versucht das n'bisschen zu übersetzen [...]“ (LA/I 22). Ferner wurden Übersetzungs-Tools im Internet verwendet (LU/I 14-22). Bei der Erstellung eines eigenen Referats haben die Schüler/innen des Soziologiekurses die innere Struktur dieser Übersetzung übernommen. Zusätzlich haben sie den Text mit deutschsprachigen Texten zum gleichen Thema verglichen (LA/I 24; LU/I 18).

Die Schüler im Sportkurs können den Erfolg ihres Textverständnisses direkt an der dann durchzuführenden Bewegungsübung erproben: „[...] wir sollten da dann eben halt irgendwie versuchen zu übersetzen und ja erst halt so leise, halt, so, jeder für sich so, im Prinzip und dann haben wir's noch mal laut übersetzt und dann haben wir versucht, irgendwie die Übungen auszuführen so“ (PA/I 6). Von Ferris wird das Übersetzen sogar als besondere Strategie des bilingualen Lernens begriffen, da dies im Fremdsprachenunterricht nicht gemacht würde (FE/I 53).

Schließlich waren Kommunikationsstrategien im Fach Theater relevant. Hier wird der Einsatz der Fremdsprache durch die Möglichkeit erleichtert, Gestik und Mimik kommunikativ einzusetzen: „[...] man muss ja nicht immer sprechen, man kann ja auch Zeichensprache machen (*aha*) und, ja zum Beispiel durch

Gesichtsausdruck, wenn man happy ist, kann man lachen und in Mathematik, da würd ich zum Beispiel Integralrechnung, was ist das auf Französisch, das würde mir echt richtig schwer fallen [...] (I/I 70). Diese Überlegungen führen zu Schülerreflexionen zum Lernen im Sachfach.

-17-

3.5 Sachfachlernbewusstheit

Ebenso wie Vokabellernen für die Schüler/innen der Inbegriff des Fremdsprachenunterrichts ist, wird das Nachschlagen und Übersetzen von Wörtern und die Auseinandersetzung mit Fachvokabular nicht mit der Methodik des Sachfachunterrichts assoziiert: „Vokabeln und so, das kann man ja in Soziologie nich machen, Vokabeln lernen, das passt ja nich so wirklich“ (LU/I 53).

Soziologie wird dagegen als ein Fach begriffen, in dem die Diskussion im Mittelpunkt steht. Es wird viel gesprochen (LU/I 57). Die Schüler empfinden das als weniger trocken als „Grammatik pauken“ im Fremdsprachenunterricht (IS/I 24).

Im Fach Darstellendes Spiel dagegen werden von den Schülern/innen die Automatisierung von einzelnen Sequenzen und Aufwärmübungen als wichtige Merkmale empfunden. Aber diese Probearbeit muss als Technik verstanden werden. Sie bedarf durchaus der Gewöhnung und erfordert Zeit im Unterricht (MI/I 22; AN/I 86). Textarbeit dagegen ist für die Schüler/innen in diesem Fach weniger relevant (I/I 86).

Auch im Fach Sport darf die Theorie nicht im Mittelpunkt stehen. Die Schüler möchten sich bewegen. Textbearbeitung und das wiederholte Üben von Bewegungsabläufen führte im Modul zur Ermüdung und Demotivation (PA/I 64-69).

Es ist festzustellen, dass die Schüler eine relativ klare Vorstellung von der Besonderheit des jeweiligen Sachfachs haben. Da den Schülern in der Interviewsituation jedoch klar war, dass es in der Studie besonders um Fremdsprachen geht, standen eventuell sachfachspezifische Äußerungen nicht so sehr im Mittelpunkt ihrer Überlegungen und wurden einige Merkmale des jeweiligen Sachfachunterrichts eher vergleichend oder aufgrund ihrer starken motivierenden oder demotivierenden Wirkung für die Argumentation herangezogen. Daher soll abschließend betrachtet werden, welche Bewusstheit die Schüler/innen bezogen auf die für sie neue Unterrichtsform entwickelt haben.

3.6 Lernbewusstheit im bilingualen Unterricht

Eine Änderung, die die Schüler durch den Einbezug einer Fremdsprache im Sachfachunterricht sehen, betrifft einen erhöhten Schwierigkeitsgrad (LU/FB2/12; AN/I 21-22; NE/I 35-36). Dies wird aber nicht von allen zwangsläufig als demotivierend empfunden. Für Lutz-Henning trifft das zu, Wolle hingegen bemerkt, dass es ihm trotzdem Spaß gemacht habe (WO/FB2/12).

Anna aus dem Theaterkurs sowie Nele und Wolle aus dem Sportkurs stellen im Fragebogen 2 fest, dass alles im Unterricht länger dauert als vorher. Diese Feststellung bewerten sie aber nicht weiter (AN/FB2/12; NE/FB2/12; WO/I 24). Diese Verlangsamung wird auch in den Interviews immer wieder bezogen auf den hohen Zeitaufwand für die Texterschließung erwähnt, dann aber als negativ bewertet.

Zwei Fragebogenäußerungen der Interviewten beziehen sich auf die Methodik des bilingualen Unterrichts. Zum einen wird festgestellt, dass nun andere Sozialformen in den Unterricht aufgenommen wurden. Im Soziologiekurs wurde mehr in Gruppen gearbeitet als regulär (TI/FB2/12). Dieser Aspekt wurde in den Interviews relativ positiv beurteilt.

-18-

Paula (PA/FB2/12) stellt bezogen auf den Sport- bzw. Basketballunterricht fest, dass im bilingualen Unterricht mehr Übungen durchgenommen wurden. Hier zeigt sich eine Problematik der Inhaltsauswahl für bilinguale Module. Bestimmte Themen eignen sich besser als andere, um so bilingual unterrichtet zu werden, dass sie nicht zu einer von den Schülern als negativ empfundenen methodischen Veränderung führen.

Wichtig für das Verstehen im Kurs ist weiterhin, ob Vorkenntnisse und ein Interesse bezüglich des Themas gegeben sind (TI/I 13-14). Damit verbunden sind Vokabelkenntnisse. Isabelle befürchtet im Vorfeld des Projektes, dass das Verständnis des Fachvokabulars in der Fremdsprache schwierig wird. Diese Befürchtung findet sie später bestätigt (IS/II; IS/I 27-28). Lutz-Henning, der Wortschatzarbeit allein im

Fremdsprachenunterricht verortet, schlägt daher vor, dass der Fremdsprachenunterricht auf ein bilinguals Modul im Sachfachunterricht vorbereitet (LU/I 49). Auch Tia betont, dass man bei langen Fachtexten an Grenzen stößt und dies sehr demotivierend sei (TI/I 35). Isabelle begründet dies damit, dass im bilingualen Unterricht die Texte weniger als im Fremdsprachenunterricht an die Kenntnisse der Schüler angepasst dargeboten würden (IS/FB2/10; IS/I 25-27).

Hinsichtlich des Sprachgebrauchs stellt sich heraus, dass weniger rezeptiv gearbeitet werden kann, als es für die ersten Module zunächst geplant wurde. Zum einen ist dies mit der Methodik des jeweiligen Sachfachs zu begründen. Lutz-Henning bemerkt, dass er gedacht hätte, es würde auch mehr auf Englisch gesprochen, weil in Soziologie viel diskutiert würde (LU/I 57). Auch Lakiesha bestätigt im Interview, dass es gut wäre, im Sachfachunterricht die Sprache einfach zu gebrauchen, ohne auf jeden Fehler hingewiesen zu werden (LA/I 99).

Im Theaterkurs ist der Sprachgebrauch im Gegensatz zu den anderen Kursen besonders wichtig gewesen. Hier stellen die Schülerinnen Anna und Isil fest, dass sie sich mehr konzentrieren müssen und stärker auf die Mimik und Gestik der Mitspieler/innen achten als im Deutschen (AN/I 22; I/I 143-144). In ihrem Lerntagebuch führt Isil aus: „Der Unterricht ist hier wesentlich unterschiedlicher, als z.B. im Französisch-Unterricht. Da wird auch Grammatik und Formen durchgenommen, hier im Kurs nicht! Hier werden einfache „Wörter“ benutzt, wie gehen, laufen, sitzen, etc... aber die Texte erinnern dann einen schon an den Franz.-Unter. Die Aussprache ist hier auch wichtig“ (IS/II 11).

Michelle betont den Nutzen der Automatisierung von Dialogen, durch die sie die Umgangssprache lerne und die ihr die Kommunikation im Ausland erleichtern:

[...] Äh, wenn man einen Text lernt äh, dann weiß man ihn auch noch nach drei Wochen, nach fünf Monaten, nach einem Jahr, also teilweise, einzelne Sätze. Wenn man dann in Frankreich ist, dann kann man sich noch, dann will man dieses eine Wort wissen, dann erinnert man sich an den Satz (*mhm*) und dann weiß man noch, wie das Wort hieß. (*mhm*) Man kann sich noch also an ganze Sätze erinnern und dann äh an die Sprache, wie die Menschen sprechen, weil das, was man lernt, äh is ja ganz anders, als, als so normal zu reden in der Schule und das is ja nich das gleiche (MI/I 40).

Der Kurs Darstellendes Spiel führt die Schüler/innen näher an authentischen Sprachgebrauch heran, als es der Fremdsprachenunterricht vermag. Dies liegt m.E. weniger daran, dass der Fremdsprachenunterricht Umgangssprache nicht einbeziehen würde, als viel mehr an der Intensität und Emotionalität mit der umgangssprachliche Dialoge im Darstellenden Spiel nachgestellt werden. Dieser hohe Grad an Sprachgebrauch ist für Michelle entscheidend.

-19-

Anna betrachtet den Sprachgebrauch im Kurs Darstellendes Spiel nochmals anders. Zum einen betont sie, dass bilingualer Unterricht anders ist, weil man die Sprache nicht wirklich lernt, sondern benutzt (AN/I 68). Sprache wird für sie zum Mittel des Spiels (AN/I 60). Sie erklärt dies mit der Möglichkeit, durch die Sprache besser die eigene Rolle verlassen zu können: „Man kann sich glaube ich noch mehr in die Rolle also, man is noch mehr, nich mehr die Normalperson, sondern (*aha*) noch mehr ähm, hinter der Rolle find ich [...]“ (AN/I 62). Daher muss der Text auch entsprechenden Inhalt hergeben und darf ihrer Meinung nach – und im Gegensatz zu den Äußerungen der Soziologieschüler – nicht nach dem Kriterium sprachlicher Einfachheit ausgewählt werden (AN/I 78).

Auch die Sportschüler/innen stellen fest, dass die Sprache eigentlich weniger im Zentrum stand als in diesem Fall das Spiel: „Das war eigentlich nebensächlich so. Wir haben die halt benutzt, aber das war halt nicht so direkt im Bewusstsein“ (WO/I16).

Schließlich ist aufgrund des Ziels des Projektes die Frage bedeutend, ob die Schüler/innen durch den Einbezug der anderen Sprache meinen, andere Inhalte im Unterricht zu behandeln. Findet die im Projekt angezielte Internationalisierung des Sachfachunterrichts statt bzw. wird sie von den Schülern/innen wahrgenommen?

Eine Bewusstheit bezüglich neuer Inhalte ist bei den Schülern/innen kaum präsent. Die Antworten auf Frage 9 in Fragebogen 2 sind nicht sehr aussagekräftig („Haben wir nicht gemacht“, „Habe ich nicht bemerkt“, „Sehr interessant, Spanien mag ich“). Eine Bewusstheit entstand eher im Verlauf der Interviews. Die Äußerungen müssen daher als eindeutig eliziert verstanden werden.

Lutz-Henning betont, dass es für ihn keinen Unterschied ausmache, ob ein Text auf Deutsch oder Englisch ist. Er stellt aber schon fest, dass die Herkunft eines Textes von inhaltlicher Bedeutung ist (LU/I 117-124). Laut

Fragebogen hat Isabelle keinen Einbezug anderer Länder in den Soziologieunterricht beobachten können, obgleich sie an einem Text über Frankreich gearbeitet hat.

Lakiesha hingegen schreibt bereits im Fragebogen, dass der Einbezug von Informationen aus anderen Ländern wichtig sei: „Ich denke, wenn man mehr über andere Länder erfährt, schrumpft die Gefahr von Rassenkonflikten“ (LA/FB2/9). Im Interview führt sie weiter aus, dass es schon in der 5. Klasse notwendig sei, mehr über andere Kulturen zu erfahren, insbesondere über die Kultur von Migrantengruppen in Deutschland. Dies sieht sie aber zunächst unabhängig vom Lernen der jeweiligen Fremdsprache (LA/I 81-84, 92).

Hier setzt Isils Aussage an, die sich weniger auf das Modul im Theaterkurs bezieht. Ihr fehlt als Türkin der Einbezug von Informationen über ihr Land, z.B. im Fach Geschichte:

[...] weil ich als Türkin, weil meine Geschichte, die türkische Geschichte, wird in Deutschland eigentlich nicht erzählt (*mhm*) und dann kann ich jetzt, indem ich die deutsche Geschichte hör, vielleicht auch n'bißchen, warum haben die Türken so gehandelt oder warum haben die Deutschen so gehandelt, warum, ähm, waren die verfeindet, warum dies und das, so was interessiert mich halt eben (I/I 77).

Dies führt abschließend zur Betrachtung der motivationalen Bedeutung von Lernbewusstheit.

-20-

3.7 Zur Bedeutung der Lernbewusstheit für die Motivation

Die interviewten Schüler/innen zeigten ein deutliches Interesse, über ihr Lernen und ihre Motivation im Projekt zu reflektieren. So wurde der Einsatz von Lerntagebüchern und der Motivationskurve sehr positiv beurteilt. Schüler/innen, die sich als weniger motiviert wahrnahmen, waren überrascht, zum Interview gebeten zu werden. Mehrere Schüler/innen kommentierten zudem, dass sie die spätere Lektüre ihrer Interviews und der Validierungsbriefe sehr aufschlussreich empfanden. Dies gibt Anlass, den Begriff der Motivation im Kontext von Lernbewusstheit zu reflektieren.

Zunächst ist es von Interesse, an dieser Stelle Ergebnisse aus der quantitativen Analyse (N=60) heranzuziehen. Im Schülerfragebogen 2 wurde erhoben, ob die Schüler/innen das Gefühl haben, dass sich der Unterricht im Vergleich zum „normalen Sachfachunterricht“ durch den Einbezug der Fremdsprache geändert hat. 34 Schüler/innen gaben an, dass sie eine Änderung empfinden, immerhin 21 verneinten dies, 5 machten keine Angaben. Diese Tatsache hat jedoch keine Wirkung auf die Motivation. Es besteht kein rechnerischer Zusammenhang [5] zwischen dem Gefühl der Veränderung des Unterrichts durch die Fremdsprache und der Lust am bilingualen Kurs (FB2/12-FB2/3, $r=0.15$). Die Motivationsänderung für das Sachfach steht nur in einem schwachen Zusammenhang hierzu (FB2/12-FB2/13, $r=0.22$). Betrachtet man jedoch die sprachorientierten Schüler/innen (N=14) versus sachfachorientierten Schüler/innen (N=28), so ist zu bemerken, dass dieser Zusammenhang bei den sachfachorientierten Schüler/innen deutlich höher ist (FB2/12-FB2/13 bei SFO, $r=0.36$, bei SPO $r=0.24$).

Zentral ist, wie schon in den vorgangenen Kapiteln mehrmals aufgegriffen, die Sicherheit im sprachlichen Verstehen. Die Lust am bilingualen Kurs steht somit zum sprachlichen Verstehen in einem engen Zusammenhang (FB2/3-FB2/6, $r=0.58$). Bezogen auf die Schüler/innen, die sich sowohl für Sprachen als auch für das Sachfach interessieren (N=18), liegt der Zusammenhang erstaunlich hoch ($r=0.85$). Auch bei den sachfachorientierten Schülern/innen ist dieser Zusammenhang mit $r=0.53$ höher als bei den sprachorientierten Schülern/innen ($r=0.37$).

Bezüglich des Schwierigkeitsgrads des Projektes scheint insofern ebenfalls die Nicht-Benotung der sprachlichen Leistungen bedeutsam. Dies steht mit der Befürwortung der Tatsache, dass die Sprache eher gebraucht als bewusst gelernt wurde, in einem Zusammenhang von $r=0.42$ (FB2/7-FB2/8).

Gerade der Aspekt des bewussten Lernens wurde in den Analysen der vorangegangenen Kapitel mehrmals erwähnt. Insbesondere der Motivationsfaktor Klang im Gebrauch von Französisch und Spanisch ist durch eine Betonung der Rezeptivität in den Modulen übersehen worden. Durch eine Textlastigkeit einiger Module wurden dagegen die mit dem reinen Lernen assoziierten und demotivierenden Faktoren Grammatik und Vokabular ins Augenmerk der Schüler/innen gerückt.

Der Gebrauch der Sprache muss darüber hinaus leicht fallen, damit die Schüler/innen in den analysierten Kursen Spaß am bilingualen Unterricht haben. Die Leichtigkeit machen sie abhängig von der vorangegangenen Lernzeit einer Sprache, der allgemeinen Schwierigkeitseinschätzung und schließlich dem sozialen Prestige der Sprache (I/I 9, 109-110, 161-164; FB1/C15; TI/I 37).

Darüber hinaus wird ein zu hoher Neuheitsgrad im bilingualen Kurs als demotivierend empfunden (LA/I 118). Hier ist entscheidend, wie stark Texte von den Lehrenden didaktisiert oder im Original belassen wurden bzw. wie konkret oder abstrakt sie waren und ob die Schüler/innen aus anderen Fächern ein inhaltliches Vorwissen einbringen konnten. Der Fall der Französischschüler/innen, die im Sportunterricht spanische Übungsanweisungen lesen mussten, zeigt jedoch, dass allein ein hoher sprachlicher Schwierigkeitsgrad nicht zwangsläufig demotivierend wirken muss. Entscheidend ist, inwieweit die Schüler/innen in der Lage sind, ihr inhaltliches Wissen und Strategien des Sprachgebrauchs lernfördernd miteinander zu kombinieren.

Bezüglich der Sprachlernbewusstheit der analysierten Schülergruppe kann insgesamt angefügt werden, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprache und der produktive Sprachgebrauch nach Einschätzung der Schüler/innen lernfördernd und motivierend ist. Ein *focus on form* darf nach ihren Aussagen jedoch nicht überwiegen, sondern muss sich aus einem inhaltlichen Interesse, d.h. dem *focus on content*, oder aus einer Handlungsnotwendigkeit bedingen.

Abschließend kann hinsichtlich der Sachfachlernbewusstheit und der Bewusstheit bilingualen Lernens bemerkt werden, dass die Schüler/innen eine genaue Vorstellung von der „typischen“ Methodik des Sachfaches haben. Dies ist entscheidend für ihre Motivation im bilingualen Unterricht. Es wurde herausgearbeitet, dass in allen Fächern Authentizität, Ganzheitlichkeit und Handlungsbezug deutliche Motivationsbedingungen für die Schüler/innen darstellten.

4. Abschließende Bemerkungen und Ausblick

„Vielleicht müssten die Schüler sich erst mal an den Unterricht gewöhnen – dann wäre es bestimmt wie vorher“ (LA/FB2/12). Diese abschließend angeführte Schülerin-Äußerung zum Projekt gibt einen wichtigen Hinweis. Zunächst einmal ermutigt sie dazu, vielleicht anfänglich befremdend anmutende Organisationsformen auszuprobieren. Nur wenige Schüler/innen haben die Arbeit mit einem Modul tatsächlich im Vorfeld abgelehnt, sondern es haben sich die meisten darauf eingelassen.

Im Interview äußerten die Schüler/innen, dass es etwas Neues und dadurch überwiegend motivierend war, wobei es durch die hierarchische Schulsituation zugleich eine indizierte Motivation war. Das Modul hat den gewöhnlichen Unterricht aber durchbrochen und darum haben sich die Schüler/innen dazu bereit erklärt. Die Selbstkonzeptforschung zeigt natürlich auch, dass eine absolute Infragestellung der Arbeit im Modul retrospektiv fast ausgeschlossen wäre, da sich damit der/die in einem Interview befragte Schüler/in in seiner/ihrer Identität infrage stellen würde.

Die Schülerin-Aussage verweist ferner darauf, dass die Schülerin zwar eine Änderung spürt, diese aber nicht auf die veränderte Unterrichtsmethodik, sondern auf ihre persönliche Wahrnehmung des Unterrichts und auf ihre Kompetenzen zurückführt. Unter Umständen kann dies zu einer Demotivierung führen, die mit internen stabilen, d.h. von der Schülerin nicht zu beeinflussenden Merkmalen attribuiert wird.

Dies bedeutet, dass zum einen Module behutsam einzuführen sind und dass zum anderen auf den Lerner orientierte lerngegenstands- und lernprozessreflektorische Verfahren im Unterricht besondere Bedeutung bei Innovationsprozessen zukommen sollte. Zu beachten ist die Abhängigkeit der Schüler/innen-Motivation und der Einschätzung der Besonderheiten der Lernprozesse im jeweiligen Sachfach und beim Erwerb der jeweiligen Sprache.

Eine Kombination von Sprache und Sachfach sollte weiterhin die Nützlichkeitseinschätzung der Inhalte durch die Schüler/innen einbeziehen. Auf diese Weise erfolgt eine Emotionalisierung des Unterrichts aufgrund erhöhter Lerner- und Handlungsorientierung sowie damit verbunden Authentizität.

Die Prinzipien Lerner- und Handlungsorientierung führen abschließend zum Prinzip der Modulerstellung des Projektes, das in der inhaltlichen Öffnung der Sachfächer liegt. Die Erweiterung des Sachfachunterrichts im Hinblick auf eine Internationalisierung muss gemäß der Analyse in zwei Richtungen gedacht werden: als Öffnung nach außen und als Öffnung nach innen. Die Öffnung nach außen bringt über die Sprache neue Inhalte und direkte, d.h. nicht durch Übersetzungen verfälschte Sichtweisen in den Sachfachunterricht ein. Ziel dieser Erweiterung ist ein erzieherisches, das die kognitive und affektive Auseinandersetzung mit Eigenem und

Fremdem zur persönlichen Identitätsbildung der Schüler/innen anstrebt.

Indem der Lerner so ins Zentrum rückt, müssen seine Ausgangssprachen und -kulturen einbezogen werden. Dies ist mit Öffnung nach innen gemeint. Die Auswahl der durch die Erweiterung aufgenommenen Inhalte, sollte mit dem Ziel der Emotionalisierung des Unterrichts und einer höheren Authentizität der Unterrichtsdiskurse mit einer solchen Öffnung nach innen abgestimmt werden. Neue und motivational wirksame Sachfachinhalte und Sprachen bilingualen Unterrichts bestimmen sich damit über dieses Ziel und die jeweilige Lernergruppe.

Anmerkungen

[1] Diesen Zusammenhang macht van Lier (1995: xi) deutlich: „Language awareness can be defined as an understanding of human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes an awareness of power and control through language, and of the intricate relationships between language and culture.“

[2] Die Abkürzungen beziehen sich auf die Initialen der Pseudonyme der Interviewpartner, die Interviewzeile bzw. die Kürzel für die Fragebögen und Lerntagebücher. Die Schüler/innen haben ihre Pseudonyme selbst gewählt.

[3] Die Schüler/innenaussagen wurden genau übernommen und nicht sprachlich oder bzgl. der Orthographie geglättet.

[4] Die Schülerin meint „Französischschülerin“

[5] An dieser Stelle soll betont werden, dass sich die Korrelationen auf eine kleine Schülerzahl beziehen und daher allein für die beschriebenen Kontexte Gültigkeit haben. Die rechnerischen Zusammenhänge müssen ferner hinsichtlich ihres Wahrheitswertes im Verhältnis zu den introspektiv gewonnenen qualitativen Schülerdaten gesehen werden.

5. Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar. (2001). *Motivation im Sachfachunterricht mit bilingualen Modulen: Modelle – Methoden – Internationalisierung. Zur Entwicklung, Einsatz und Auswertung der Erhebungsinstrumente.* <http://www.fb10.uni-bremen.de/romanistik/projekte/biscuit/biscuit.htm>
- Abendroth-Timmer, Dagmar. (2002). Motivation im Bereich der Fremdsprachenforschung. In Hannelore Küpers, & Marc Souchon. (Hrsg.). *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche. Spracherwerb als Forschungsgegenstand* (S. 195-212). Frankfurt/M.: Lang.
- Apeltauer, Ernst. (2002). Motivation und Mehrsprachigkeit, Veränderungsprozesse während der Aneignung. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 65, 143-164.
- Atkinsons, John W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Bach, Gerhard & Hiddessen, Sven. (2002). Europakompetenz: die Profilierung einer Schlüsselqualifikation. *Impulse aus der Forschung (Universität Bremen)*, 1, 28-31.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Boosch, Alwin. (1983). Motivation und Einstellung. In Gert Solmecke. (Hrsg.). S. 21-40.
- Candelier, Michel & Hermann-Brennecke, Gisela. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- Cohen, Andrew D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2002). *FLOW. Das Geheimnis des Glücks* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-237.
- De Florio-Hansen, Inez. (1997). ‚Learning Awareness‘ als Teil von ‚Language Awareness‘. Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26, 144-155.
- Dörnyei, Zoltán. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow u.a.: Longman.
- Düwell, Henning. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht – Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.
- Düwell, Henning. (1983). Motivierung im Fremdsprachenunterricht in Abhängigkeit einzelner Unterrichtsfaktoren. In Gert Solmecke. (Hrsg.). (S. 179-198).

- Düwell, Henning. (2002). Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. *französisch heute*, 2, 166-181.
- Edmondson, Willis J. (1997). Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26, 88-110.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane. (1997). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26, 3-8.

- Ellis, Rod. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finkbeiner, Claudia. (2001). Zu den affektiven und attitudinalen Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In Claudia Finkbeiner, & Gerhard W. Schnaitmann. (Hrsg.). (S. 352-375).
- Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.). (2001). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Flick, Uwe. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (5. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Fries, Norbert. (2003). *Sprache + Emotionen*. Handout zum Vortrag auf der 10. Göttinger Fachtagung Fremdsprachenausbildung an der Hochschule zum Thema „Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Erhältlich unter <http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/fries.html>.
- Geisler, Wilhelm & Hermann-Brennecke, Gisela. (1997). Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition – Bestandsaufnahme und Perspektivierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (1), 79-93.
- Gnutzmann, Claus. (1997). Normen im Englischunterricht: Zur Rolle des Sprachbewusstseins („Language Awareness“) und seiner kognitiven, sozialen und affektiven Vernetzung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (2), 213-226.
- Gnutzmann, Claus. (2003). Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (S. 335-339).
- Grammes, Tilman. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heckhausen, Heinz. (1985). Emotionen im Leistungsverhalten aus ontogenetischer Sicht. In Christian Eggers. (Hrsg.). (1985). *Emotionalität und Motivation im Kindes- und Jugendalter* (S. 95-131). Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung.
- Heckhausen, Heinz. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.

- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (1987). Fachsprachenerwerb im Zweitsprachenerwerb. Probleme der Vermittlung von Fachsprachen in ethnisch heterogenen Gruppen. In Manfred Sprissler. (Hrsg.). *Standpunkte der Fachsprachenforschung* (S. 111-128). Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard. (Koordinatoren). (2001). *Workshop Bericht Nr. 11/2000 (Graz, 28. November – 2. Dezember 2001). Projekt 1.1.2: Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch*. Ko-Animatoren Maria Cristina Berger, Ljubov Mavrodieva. Graz: European Centre For Modern Languages. Council of Europe und Goethe-Institut.
- Jerusalem, Matthias & Pekrun, Reinhard. (Hrsg.). (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Klauer, Karl Josef. (1996). Über das Lehren des Lernens. In Christiane Spiel, Ursula Kastner-Koller, & Pia Deimann. (Hrsg.). *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Festschrift für Brigitte Rollett* (S. 135-149). Münster u.a.: Waxmann.
- Krapp, Andreas. (1996). Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. In Gerhard W. Schnaitmann. (Hrsg.). (1996). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen* (S. 87-110). Donauwörth: Auer.
- Kleppin, Karin. (2002). Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. *Deutsch als Fremdsprache*, 39 (4), 26-30.
- Kuckartz, Udo. (1999). *Computergestützte Datenanalyse*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lieury, Alain & Fenouillet, Fabien. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

- Luchtenberg, Sigrid. (1994). Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5 (1), 1-25.
- Luchtenberg, Sigrid. (2001). Language(s) and cultural awareness: Ein Thema für die Fremdsprachenlehrausbildung? *Neusprachliche Mitteilungen*, 54 (3), 130-138.
- Mayring, Philipp. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Metz-Göckel, Hellmuth; Hannover, Bettina & Leffelsend, Stefanie. (Hrsg.). (2000). *Selbst, Motivation und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposiums für Pädagogische Psychologie*. Berlin: Logos.
- Morgenroth, Klaus. (1993). Zur Gestaltung einführender Lehrwerke für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. In Klaus Morgenroth. (Hrsg.). (1993). *Methoden der Fachsprachendidaktik und -analyse. Deutsche Wirtschafts- und Wissenschaftssprache* (S. 161-176). Frankfurt/a.M. u.a.: Lang.
-
- 26
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prokop, Manfred. (1999). Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8, 12-17.
- Ramage, Katherine. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40 (2), 189-219.
- Rampillon, Ute. (1997). Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In Ute Rampillon, & Günther Zimmermann. (Hrsg.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S. 173-184). Ismaning: Hueber.
- Reinfried, Marcus. (2001). Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In Franz-Joseph Meißner, & Marcus Reinfried. (Hrsg.). (2001). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* (S. 1-20). Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia. (2001). Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In Claudia Finkbeiner, & Gerhard W. Schnaitmann. (Hrsg.). (S. 376-398).
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Schmidt, Richard. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt-Millard, Torsten. (2004). Möglichkeiten und Grenzen eines bilingualen Sportunterrichts. Vortrag auf der 2. Bremer Tagung Bilingualer Sachfachunterricht im Februar 2003. Erscheint in Stephan Breidbach, & Andreas Bonnet. (Hrsg.). *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/M.: Lang.
- Solmecke, Gert. (Hrsg.). (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (vollst. rev. Neuaufl.). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Springmeyer, Ursula. (1973). *Sprachbetrachtung im Englischunterricht. Ansätze und Versuche*. Leer: Grundlagen & Praxis.
- Steinke, Ines. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München: Juventa.
- Stipek, Deborah J. (1988). *Motivation to learn. From theory to practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Tönshoff, Wolfgang. (2003). Lernerstrategien. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (S. 331-335).
-

- Über Grosse, Christine; Tuman, Walter Vladimir & Critz, Maryanne. (1998). The economic utility of foreign language study. *The Modern Language Journal*, 82, 457-471.
- van Lier, Leo. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin Books.
- Weiner, Bernard. (1976). *Theorien der Motivation*. Stuttgart: Klett.
- Weiner, Bernard. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wendt, Michael. (1993). *Strategien fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Band 1: Die drei Dimensionen der Lernersprache*. Tübingen: Narr.
- Wolff, Dieter. (1997). Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26, 167-183.

ANHANG (in Word-Format)

Copyright © 2004 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Abendroth-Timmer, Dagmar. (2004). Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 9(2), 27 pp. Erhältlich unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Abendroth2.htm</p>

[Zurück zur [Leitseite](#)]